

LA PSICOLOGÍA HOY: RETOS, LOGROS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA

ESTUDIO DIALOGICO SOBRE EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

Ana Clara Ventura

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
"Estudios Culturales y Cognitivos", Grupo Vinculado al Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y
Ciencias Sociales (CONICET-UNCo) Email: ventura@comahue-conicet.gob.ar

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.961>

Fecha de Recepción: 4 Febrero 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN:

La construcción del yo (self) implica una selección e internalización de voces internamente convincentes. Así, investigar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva dialógica significa atender a la polifonía discursiva inherente a la identidad docente. Entrevistamos dos profesores de una misma carrera universitaria con el objetivo de explorar qué voces/posiciones e innovaciones personales despliegan cuando hablan de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Los resultados muestran que ambos profesores se asociaron a un conjunto diferente de voces e innovaciones: movimientos desde posiciones con foco en voces de otros hacia posiciones con mayor grado de integración entre voces del yo y de otros así como movimientos desde innovaciones centradas acciones observables como protestas y acciones propiamente dichas hacia innovaciones centradas en acciones mentales como reflexiones y reconceptualización. Ello implicó poner en evidencia formas de interiorización de la agencia en la enseñanza y el aprendizaje: (a) de una agencia externa, observable a una agencia interna, mental; (b) de una gestión externa del aprendizaje, realizada por otros, a una gestión interna, en la que el propio aprendiz debe asumir la gestión de sus propios procesos de aprendizaje. Implicancias educativas son discutidas.

Palabras clave: perspectiva dialógica, identidad, profesores universitarios, aprendizaje, enseñanza, método *multivoicedness*.

ABSTRACT:

Dialogical study on the development of teaching and learning in university teacher identity

The construction of the *self* implies a selection and internalization of convincing voices. Thus, investigating the development of teaching and learning from a dialogic perspective implies attending discursive polyphony inherent in teacher identity. We interviewed two professors from the same

university career in order to explore what voices / positions and personal innovations unfold when they talk about teaching and learning at university. The results show that both teachers were associated with a different set of voices and innovations: movements from positions focused other-voices to positions with a greater degree of integration between other-voices and self-voices as well as movements from innovations observable actions-centered like protests and actions to innovations mental actions- centered such as reflections and reconceptualizations. Hence, we show two ways of internalizing the agency in teaching and learning: (a) from an external agency, observable to an internal, mental agency; (b) from an external management of learning, carried out by others, to an internal management, in which the learner himself must assume the management of his own learning processes. Educational implications are discussed.

Keywords: dialogical approach, identity, university professors, learning, teaching, multivoicedness method.

INTRODUCCIÓN

Investigar el desarrollo de la identidad desde una perspectiva dialógica significa atender a la polifonía discursiva (*multivoicedness*), ya sea en monólogos, diálogos o polílogos (Linell, 2009; Grossen y Salazar-Orvig, 2011). No existe la palabra neutra o carente de subjetividad, toda palabra alude a alguien y surge como respuesta a otra, el discurso materializa los juegos de tensión entre saberes y/o construcciones implícitas y explícitas, desde la emergencia de un discurso consciente con adopción de una actitud proposicional ante el conocimiento, hasta la cristalización lingüística de posiciones menos monitoreadas por la conciencia (Medina, 2014). Así, la creación y desarrollo del yo (*self*) implica una selección e internalización de voces internamente convincentes.

Tal como enunció James (1890), las personas tienen tantos «yoes» (*selves*) como sujetos o grupos con los que interactúa. Es decir, el sí mismo piensa y habla con las palabras de los otros. Incluso cuando el sí mismo habla directamente, los enunciados a menudo implican un otro porque están dirigidos y anticipan la respuesta de ese otro (Grossen, 2010). Según Aveling, Gillespie y Cornish (2015), el desarrollo de uno mismo-en-relación-a-otros implica investigar dos focos: las voces del *self* (*I positions*) y las voces de otros (*inner-Others*). Así, las voces del *self* refieren a posiciones de las cuales el yo habla.

Ahora bien, las personas tienden a desafiar sus posiciones dominantes, es decir reposicionarse, dando lugar a los llamados momentos de innovación (Castro, Gonçalves y Valsiner, 2011; Gonçalves y Ribeiro, 2012). La innovación puede manifestarse a través de acciones observables y/o mentales de distinto tipo: acciones propiamente dichas (nuevos comportamientos observables), reflexiones (nuevos pensamientos, intenciones, proyectos), protestas (nuevas acciones mentales o manifestas cuestionadoras/críticas de posiciones dominantes) o reconceptualizaciones (toma de perspectiva entre posiciones pasadas y presentes que puede incluir la explicitación del proceso de cambio).

Esta naturaleza polifónica del yo ha sido investigada en contextos clínicos (Castro, Gonçalves y Valsiner, 2011; Gonçalves y Ribeiro, 2012), sociales (Guzzardo, Todorova, Adams y Falcón, 2016; Krotofil, 2013) y evolutivos en la infancia/adolescencia (Dillon, 2012; Freire y Branco, 2016). Recientemente se ha puesto de manifiesto la relevancia de su aplicación en contextos de enseñanza y aprendizaje (Arvaja, 2016; Grossen, Zittoun and Ros, 2012; McNaughton y Billot, 2016; Ventura, en prensa) en tanto profesores y estudiantes a medida que transmiten y adquieren conocimientos están permanentemente involucrados en un proceso dinámico de cambio personal (Pozo, 2014).

Entendemos que el análisis de la subjetividad desplegada en los discursos a través de una metodología como el análisis dialógico denominado "*Multivoicedness*" (Aveling, Gillespie y Cornish,

2015), podría hacer explícitas las tensiones de los agentes educativos y los efectos de ello en sus prácticas cotidianas. Así, cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje supone cambios personales de los agentes educativos.

Las voces/posiciones que adoptan los profesores como agentes educativos como enseñantes y como aprendices en una situación entrevista cristaliza un *self* co-construido como narrativa de su identidad profesional (Medina, 2014). Así, el objetivo de este trabajo es explorar qué voces/posiciones e innovaciones personales despliegan profesores universitarios cuando hablan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

MÉTODO

Diseño y participantes

Realizamos un estudio de casos (Montero y León, 2007) de dos profesores con más de 25 años de antigüedad docente de la misma universidad y carrera. Los profesores participaron voluntariamente bajo consentimiento informado. Su anonimato se garantiza reemplazando sus nombre por pseudónimos y omitiendo la universidad / carrera en la que se desempeñan.

Instrumento

La entrevista individual y semiestructurada se basó en un guión de 15 preguntas abiertas que se anclaron en el periodo de observación como referente compartido con los profesores. Organizamos las preguntas mediante tres ejes: “yo como estudiante universitario”, “el aprendizaje de mis estudiantes” y “yo como profesor universitario”. El guión puede consultarse en el Anexo I. Cada entrevista duró entre 50 y 80 minutos. Fueron grabadas en audio, y transcritas en su totalidad.

Procedimientos de análisis

Se aplicó análisis dialógico de discurso a las respuestas de los profesores en dos etapas. La primera registró voces del yo y de otros siguiendo las fases metodológicas propuestas por Aveling, Gillespie y Cornish (2015). La segunda etapa identificó los momentos de innovación según las categorías informadas por Castro, Gonçalves y Valsiner (2011) y Gonçalves y Ribeiro (2012): acción, reflexión, protesta y reconceptualización. Las categorías pueden consultarse en el Anexo II.

La unidad de análisis es la respuesta completa a cada pregunta. Se registró la ocurrencia de las categorías identificadas en ambas etapas en forma no excluyente y dicotómica (presencia o ausencia). Cada respuesta podía registrar más de una voz e innovación.

Controlamos la validez en la definición de las categorías y codificación a través del procedimiento de auditoría (Flick, 2000). El autor definió categorías y codificó el material completamente y un experto revisó tanto las categorías como su codificación. Las discrepancias y sugerencias fueron discutidas, llegándose a acuerdos. Una vez estabilizada la categorización, se registraron escasos desacuerdos ante la codificación. En esos casos, se siguió un criterio conservador, esto es, no asignamos la categoría en cuestión.

Las categorías registradas se analizaron mediante análisis multivariados. Se aplicó un Análisis de Correspondencias a la tabla de contingencia que tiene por filas a los dos profesores y por columnas las nueve voces y los cuatro tipos de innovación (SPAD 5.5). Las celdas informaron la frecuencia de ocurrencia de dichas categorías (máxima = 15 por cantidad de preguntas de la entrevista) para cada profesor.

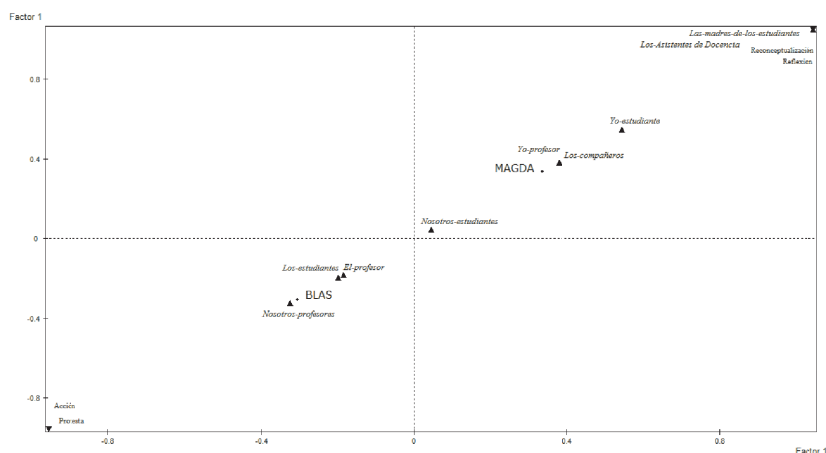
El AC proyecta en un plano factorial las asociaciones entre individuos y categorías. Consideramos categorías activas todas las voces. Debido a su menor frecuencia, consideramos categorías ilustrativas a las innovaciones. Los factores del plano surgen de la correspondencia entre

los dos individuos y las nueve categorías activas. Las cuatro categorías ilustrativas se proyectan sobre los factores, sin contribuir a conformarlos (Crivisqui, 1993). Para identificar las asociaciones, consideramos los individuos y categorías que se encuentran próximos entre sí en el plano y cuya contribución a uno o ambos factores supera la contribución media. En el caso de la categoría “nosotros-estudiantes” que resultó proyectada próxima al origen de coordenadas da cuenta de aquello que es común a ambos profesores. Adoptamos como criterio para ello una contribución <10% a ambos factores.

RESULTADOS

Los resultados muestran que ambos profesores se asociaron a un conjunto diferente de voces e innovaciones tal como puede observarse en la Figura 1, diferenciándose tanto por el Factor 1 (horizontal) como el Factor 2 (vertical). Blas enunció 105 voces (33 voces del yo y 72 voces de otros) y 3 innovaciones en total. Magda enunció 96 (47 voces del yo y 49 voces de otros) y 2 tipos de innovación en total. Cabe señalar que la voces “nosotros-estudiantes” fueron compartidas por ambos profesores.

Figura 1
Proyección de voces e innovaciones de los profesores



El Factor 1, que acumula el máximo porcentaje de inercia de los datos, explica el desplazamiento desde posiciones con foco en voces de otros (Blas) hacia posiciones con mayor grado de integración entre voces del yo y de otros (Magda). Por su parte, el Factor 2 explica el desplazamiento desde innovaciones centradas acciones observables como protestas y acciones propiamente dichas (Blas) hacia innovaciones centradas en acciones mentales como reflexiones y reconceptualización (Magda).

A continuación, presentaremos un análisis detallado voces e innovaciones de cada profesor al hablar de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Blas: un yo centrando en otros con innovaciones de tipo observable

Al hablar del aprendizaje y la enseñanza, Blas se caracterizó por enunciar tres tipos de voces:

“el-profesor”, “los-estudiantes” y “nosotros-profesores”. En otros términos, Blas recurrió frecuentemente a voces externas y, cuando apeló a voces internas, lo hizo en forma diluida integrándose a un conjunto de profesores. Un pasaje ilustrativo:

Buenos estudiantes son aquellos que pueden llegar a entender lo que uno da, no implica que les guste o no, porque el tema es que no a todo el mundo le gusta, pero lo importante es que entiendan lo que uno da y eso en la evaluación final uno se da cuenta si el estudiante más o menos entendió o no entendió.

Tal como ilustra el fragmento seleccionado, Blas se distingue por enfatizar la agencia, no de quien aprende, sino de quien tiene la competencia o autoridad para enseñar. Da por sentado que es el enseñante que dirige y controla el aprendizaje de los estudiantes que pueden comprender los conocimientos en forma acabada o deficiente que transmite o muestra el profesor. Así, Blas atribuye la agencia y el origen del conocimiento al profesor.

En el transcurso de la entrevista, sus posiciones innovadoras con la emergencia de su yo-profesor emerge en forma de acciones manifiestas, especialmente protestas, cuando cuestiona la formación universitaria alejada de la experiencia profesional. Un pasaje ilustrativo:

Yo creo que durante el proceso de enseñanza tiene que haber algún tipo de contacto, como pueden ser las pasantías, algún tipo de contacto con la realidad. Eso se tiene que promover. Eso tal vez habría que promoverlo un poquito más, porque si no se pierde generalmente el contacto con el rol una vez que el alumno aprueba la materia.

Tal como puede observarse, para Blas la observación y la práctica real son condiciones adecuadas de aprendizaje, aunque poco implementadas en la carrera que se desempeña. Así, el modelado por parte de los profesores y la copia por parte de los estudiantes producirían un mejor efecto de aprendizaje.

Magda: un yo centrando en sí mismo-otros con innovaciones de tipo mental

Al hablar del aprendizaje y la enseñanza, Magda se caracterizó por enunciar cinco tipos de voces: “yo-profesor”, “yo-estudiante”, “los-compañeros”, “los-Asistentes-de-Docencia” y “las-madres-de-los-estudiantes”. Es decir, no solo integró voces internas y externas. Lustramos con un pasaje de ello:

Yo te puedo decir... cada vez que tengo un grupo... cada cuatrimestre de cursado regular yo sé qué chicos... al mes y medio... ya sabes qué chicos necesitan recursar la materia... y son chicos que, a lo mejor, han hecho una evolución brillante pero que no terminan con el nivel que vos le pedís... entonces yo a veces hablo con los chicos y le digo: “mira... no vengas a un examen... más bien volvé a cursarla el año que viene”. Es muy difícil a un chico de 18 años, bueno, estudioso que yo le digo que le planteo lo que hoy te comentaba que me pasó en esta misma materia que hoy yo coordino... para mí volver a cursarla fue entenderla... yo se lo digo pero ellos te dicen: “y bueno, mi mamá no va a entender si yo no voy a rendir X (nombre de la asignatura).

Tal como ilustra el fragmento seleccionado, Magda se distingue por enfatizar no solo la agencia de sí misma como profesora y como estudiante sino también pondera la actividad del aprendizaje mediante procesos mentales de selección, jerarquización y repaso.

En el transcurso de la entrevista, sus posiciones innovadoras con la emergencia de su yo-estudiante como proyección de su experiencia para reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje de sus propios estudiantes emerge en forma de acciones mentales, especialmente como reconceptualizaciones, cuando contrasta dos posiciones como aprendiz: de un yo-estudiante-reproductivo a un yo-estudiante-estratégico. Un pasaje ilustrativo:

yo me di cuenta que iba regular... y cuando fui a rendir me di cuenta que los problemas no me salían con tanta soltura y dije: "no puede ser que si yo estudio X (nombre de la asignatura), no pueda hacer estos problemas". Entonces en vez de seguir rindiendo, la volví a cursar con otra perspectiva y di un examen brillante y la entendí tan bien porque fue romper con la estructura de la memorización. La memorización no me servía porque cuando quería resolver problemas yo me daba cuenta que eso que había estudiado y que lo podía repetir perfectamente bien no me servía porque vos tenés que ir adaptando la teoría a cada situación nueva que te plantean los problemas. Esa fue la cuestión porque si a mí me preguntaban una cuestión de teoría, yo con facilidad podía explicarla, pero cuando tenía que resolver los problemas ahí yo misma me encontraba que me faltaban elementos para aplicar esa teoría... entonces ese fue el momento que decís, no, para esto la memoria no va...

Tal como puede observarse, para Magda ciertas condiciones son necesarias pero no suficientes por sí solas para que se produzcan los aprendizajes. La propia actividad del aprendiz es la clave fundamental para lograr un buen aprendizaje. Los procesos mentales generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al descubrir, recordar, relacionar, especificar, descartar, etc.) o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).

DISCUSIÓN

Desde una perspectiva dialógica conjugando voces y momentos de innovación (Castro, Gonçalves y Valsiner, 2011; Linell, 2009; Grossen y Salazar-Orvig, 2011), nos propusimos explorar la identidad de profesores universitarios. Una perspectiva novedosa para investigar cómo se configura la identidad docente mediante procesos de construcción y negociación de significados que involucran posicionamientos y reposicionamientos personales (Arvaja, 2016; Grossen, Zittoun and Ros, 2012; McNaughton y Billot, 2016; Ventura, en prensa).

A nivel teórico, ello supuso concebir la subjetividad como una construcción polifónica de diversas voces en tensión a la base de las prácticas pedagógicas (Medina, 2014). A nivel metodológico, ello implicó la implementación de la llamada técnica "*Multivoicedness*" (Aveling, Gillespie y Cornish, 2015).

Los resultados nos permitieron vislumbrar dos narrativas diversas de la identidad de profesores con una antigüedad mayor a los 25 años como docentes de una misma universidad y carrera: un profesor centrado en voces de otros e innovaciones en acciones observables (protestas) y una profesora que integró voces del yo y de otros enunciando innovaciones mediante acciones mentales (reflexiones y reconceptualizaciones).

Consideramos que se han hecho evidentes en un doble sentido la interiorización de la agencia de la enseñanza y el aprendizaje: (1) de una agencia externa, observable a una agencia interna, mental; (2) de una gestión externa del aprendizaje, realizada por otros, a una gestión interna, en la que el propio aprendiz debe asumir la gestión de sus propios procesos de aprendizaje.

En línea con las dos orientaciones halladas por Gow y Kember (1993) sobre la enseñanza y el aprendizaje, interpretamos que el profesor centrado en voces externas se orienta hacia la transmi-

sión de contenidos acumulados culturalmente que el alumno debe incorporar dando prioridad a la experticia docente que posee la autoridad epistémica y pedagógica en el aula en tanto es el agente responsable de presentar los contenidos con claridad dado que de ello depende si se produce o no el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, interpretamos que la profesora centrada en voces internas y externas se orienta a la facilitación del aprendizaje de los alumnos, privilegiando las interacciones con sus estudiantes, mostrando atención personalizada hacia sus aprendizajes y preocupación por promover motivación e interés en sus propios estudiantes.

En suma, el estudio del desarrollo de la identidad docente desde el análisis dialógico de sus discursos producidos en diversas prácticas sociales, permite el acceso dinámico a sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en la que conviven tensiones entre voces interna y externamente convincentes, en constante movimiento, lo que puede contribuir a explicar su desempeño profesional en las aulas.

REFERENCIAS

- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402. Doi: 10.1016/j.tate.2016.07.024
- Aveling, E., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research*, 15, 670-687. doi:10.1177/1468794114557991
- Castro, C., Gonçalves, M., & Valsiner, J. (2011). Transforming self – narratives in psychotherapy: looking at different forms of ambivalence in the change process. In R. Jones & M. Morioka (Eds.), *Jungian and Dialogical Self Perspectives* (pp.43-66). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan UK.
- Crivisqui, E. (1993). *Análisis Factorial de Correspondencias. Un instrumento de investigación en ciencias sociales*. Asunción: Laboratorio de Informática Social de la Universidad Católica de Asunción.
- Dillon, L. (2012). Email as an arena for authoring a dialogical self among gifted young adolescents: A qualitative study. *International Journal for Dialogical Science*, 6, 1-33.
- Flick, U. (2000). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, S., & Branco, A. (2016). O self dialógico em desenvolvimento: um estudo sobre as concepções dinâmicas de si em crianças. *Psicol. USP*, 27, 168-177. Doi: 10.1590/0103-6564D20160001.
- Gonçalves, M., & Ribeiro, A. (2012). Narrative processes of innovation and stability within the dialogical self. In H. Hermans & T. Gieser (Eds), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp.301-318). Cambridge: Cambridge University.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-23. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22. Doi: 10.1007/s12124-009-9108-9
- Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17, 491-509. Doi: 10.1177/1354067X11418541
- Grossen, M., Zittoun, T., & Ros, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjørne et al. (Eds), *Learning, Social Interaction and Diversity: Exploring Identities in School Practices* (pp.15-33). Rotterdam: Sense Publishers.
- Guzzardo, M., Todorova, I., Adams, W., & Falcón, L. (2016). "Half Here, Half There": Dialogical

- Selves Among Older Puerto Ricans of the Diaspora. *Journal of Constructivist Psychology*, 29, 51-65. Doi: 10.1080/10720537.2015.1016640
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krotofil, J. (2013). Religion, Migration, and the Dialogical Self: New Application of the Personal Position Repertoire Method. *Journal of Constructivist Psychology*, 26, 90-103. Doi: 10.1080/10720537.2013.75902
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, NC: Information Age.
- McNaughton, S., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21, 644-658. Doi: 10.1080/13562517.2016.1163669
- Medina, L. (2014). How to access the conceptions and theories that underlie teaching practices? A theoretical-methodological reflection based on dialogic discourse analysis / ¿Cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? Una reflexión teórico-metodológica desde el Análisis dialógico de los discursos. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26, 603-616. Doi: 10.1080/11356405.2014.965448
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Ventura, A. C. (en prensa). Un estudio de casos sobre la identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*.

Anexo I
Guion de entrevista

Cuando eras estudiante de grado:
¿Cómo estudiabas? ¿Cree que sus compañeros estudiaban parecido? ¿Esta forma de estudiar ya la usaba en la secundaria? ¿Había alguna materia que le resultara más difícil que otras? ¿Tenía algún docente preferido? (¿Cómo eran sus clases?)
Pensando en el aprendizaje de tus estudiantes universitarios:
¿Cuándo consideras que un estudiante de esta carrera es “buen alumno”? De manera hipotética, si tuvieras un alumno que le cuesta aprender en la asignatura, ¿le sugerirías algo? (¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo?) ¿Conoces cuáles son los métodos de estudio de sus alumnos? ¿Qué habilidades debe mostrar el graduado para desenvolverse en ámbitos académicos y profesionales? (¿Cómo se promueven?) ¿Cómo caracterizarías a un “docente ideal” en esta carrera?
Pensando en tus clases en un sentido amplio, no solo las clases que yo observé:
¿Cómo son tus clases? ¿Hay etapas? (¿Cuáles?) ¿Cuáles son tus objetivos y metas en las clases? ¿Cómo son las evaluaciones? (¿Cuándo? ¿Qué capacidades tendés a evaluar?) ¿Cómo te das cuenta que tus alumnos aprendieron?

Anexo II
Sistema multidimensional de Análisis

Voces del Yo	Ejemplificación
Yo – Profesor	“Para mí un buen alumno es un alumno que se mete que puede inclusive hasta tener respuestas erróneas. Pero que vos ves que está pensando... te está siguiendo...”
Yo – Estudiante	“Justamente al principio yo pensé que mi docente ideal era uno que tenía en X (nombre de la asignatura) que todavía sigue funcionando porque nunca tuve una carpeta más prolija de esa. El absolutamente escribía todo, yo venía a una clase de copia... copia... copia... demostración, corolario 1, 2... definición, ejemplito. Entonces yo pensaba tengo todos los apuntes y estudio de ahí... efectivamente, estudié de ahí...”
Nosotros – Profesores	“Le sugerimos que venga a los horarios de consulta. Los horarios de consulta nos permiten más confianza en cuanto a que el alumno se sincera más en cuanto a los temas que no entiende y nosotros ponemos más esfuerzo en explicarlo. Entonces siempre a los alumnos que vemos que por algún motivo se van quedando, siempre tratamos de incentivarlos para que vengan a horas de consulta, para que sigan rindiendo, les damos todas las oportunidades que el reglamento permite para que este alumno siga adelante.
Nosotros - Estudiantes	“En el secundario era más memorístico porque nos tomaban lección... venía el profesor con una lista y... tomaba en 40 minutos a 5 persona”
Voces de otros	Ejemplificación
Los – Profesores	“Tienen que ser personas que le guste lo que hacen (...). Segundo, que vayan incorporando nuevas técnicas, nuevos contenidos, actualizaciones dentro de lo que permite el programa y después la dedicación... llevar una cátedra ordenada...”
Los – Estudiantes	“Por supuesto que hay también algunas excepciones, por ejemplo, vemos que los estudiantes que rindieron el primero, rindieron el segundo, rindieron el tercero, el tercero les va mal rinden el recuperatorio del tercero y vuelven a ir mal, bueno... esos estudiantes quedan como libres pero después esos alumnos cuando van a rendir en la mesa como libre en cierta forma también les tenemos algo de consideración porque fueron alumnos que en definitiva cursaron todo el semestre, o sea no son desconocidos, tienen una trayectoria...”
Los – Compañeros	“En particular yo procedía de una escuela normal, que tenía más especialización en enseñanza, por lo que uno quedaba apabullado con los compañeros que provenían del industrial... porque ellos brillaban en todo... eran muy rápidos para resolver problemas y entonces a veces uno tomaba el recaudo de acercarse a uno de estos compañeros porque uno hacia un aprendizaje de un modo un poco colaborativo en el sentido de decir que... bueno... ellos sabían mucho, entonces a uno lo desasnaban de alguna manera”
Los – Asistentes de Docencia	“Nosotros estamos en este momento con dos Asistentes de Docencia de larga data haciendo una transformación de todas las prácticas... de manera tal de romper tendencias”.
Las – Madres (de los) – Estudiantes	“Ellos te dicen: y bueno, mi mamá no va a entender si yo no voy a rendir la materia”.

Tipos de innovación	Ejemplificación
Acción	“Más o menos a partir del segundo año de la carrera empezamos a estudiar así”.
Protesta	“Tal vez sí, con más tiempo yo creo, más tiempo tal vez. El contenido que nosotros damos en la materia para el espacio que fue asignado es muy justo, es muy justo, es un contenido bastante importante para ese tiempo”.
Reflexión	“Justamente al principio yo pensé que mi docente ideal era uno que tenía en (nombre de la asignatura) que todavía sigue funcionando porque nunca tuve una carpeta más prolija de esa. El absolutamente escribía todo, yo venía a una clase de copia... copia... copia... demostración, corolario 1, 2... definición, ejemplito. Entonces yo pensaba tengo todos los apuntes y estudio de ahí... efectivamente, estudié de ahí... El docente que después preferí era un docente muy muy particular, era un docente muy activo, muy dinámico que nos hacía pensar muchísimo [...] pero justamente fue una persona con la cual yo aprendí esa manera de pensar, a mirar las cosas de otro modo”.
Reconceptualización	“Yo me di cuenta que iba regular... y cuando fui a rendir me di cuenta que los problemas no me salían con tanta soltura y dije: “no puede ser que, si yo estudio (nombre de la carrera), no pueda hacer estos problemas. Entonces en vez de seguir rindiendo, la volví a cursar con otra perspectiva y di un examen brillante y la entendí tan bien porque fue romper con la estructura de la memorización. La memorización no me servía porque cuando quería resolver problemas yo me daba cuenta que eso que había estudiado y que lo podía repetir perfectamente bien no me servía porque vos tenés que ir adaptando la teoría a cada situación nueva que te plantean los problemas. Esa fue la cuestión porque si a mí me preguntaban una cuestión de teoría, yo con facilidad podía explicarla, pero cuando tenía que resolver los problemas ahí yo misma me encontraba que me faltaban elementos para aplicar esa teoría... entonces ese fue el momento que decís, no, para esto la memoria no va...”